
Revue
d'histoire moderne
& contemporaine


STOR

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR, DE LA LOI GUIZOT AUX ÉCOLES DE LA IIIe RÉPUBLIQUE

Des institutions scolaires mises en place au début de la IIIe République, l'enseignement primaire supérieur constitue l'une des réussites les plus évidentes, si on se réfère à ce critère principal pour l'administration scolaire qu'est la croissance des effectifs : de 1880 à 1958 (date de sa disparition institutionnelle), en dépit de démembrements successifs des réseaux d'établissements de garçons et de filles au profit de ses concurrents que sont les enseignements secondaire et technique (après 1892), le nombre d'élèves prolongeant dans ce cadre des études élémentaires augmentera presque continûment, au moins en ce qui concerne les garçons ; cette vitalité contraste avec les difficultés chroniques de recrutement que connaît l'enseignement secondaire de 1880 à 1944 [1]. Le succès de cette création institutionnelle ne se limite d'ailleurs pas à cet aspect : on peut observer également que la première organisation mise en place entre 1879 et 1886 — aussi bien en ce qui concerne le statut des établissements que leur formule pédagogique — ne fut affectée que par des réaménagements mineurs avant le rattachement des écoles primaires supérieures à l'enseignement secondaire en 1943.

Ces divers aspects de l'adaptation de l'enseignement primaire supérieur à la société de la IIIe République peuvent apparaître d'autant plus remarquables que les fondateurs de cet enseignement n'ont guère insisté sur l'existence des expériences antérieures dont ils auraient pu s'inspirer : la tentative de création des écoles primaires supérieures par la loi Guizot de 1833 n'est généralement rappelée que comme un ancêtre lointain et sans lendemain dont la principale postérité serait l'école Turgot de Paris, modèle reconnu des écoles primaires supérieures de la IIIe République, mais avec les différences consécutives aux singularités du contexte parisien [2].

Un examen sommaire des débuts de l'enseignement primaire supérieur de la IIIe République suggère cependant une toute autre interprétation que

1. Voir notamment J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, H. Peretz, « Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 26, juillet-septembre 1979, pp. 391-421. Je remercie J.-P. Briand de ses remarques critiques sur la première version de cet article.

2. Voir par exemple Ferdinand Buisson, *L'enseignement primaire supérieur et professionnel en France*, Paris, 1887, Fischbacher.

celle d'une création *ex nihilo* : d'abord 41 des 159 E. P. S. de garçons recensées par la statistique nationale de 1884 (et 6 des 57 E. P. S. de filles) sont déclarées ouvertes avant 1878, année où, pour la première fois, les E. P. S. sont mentionnées dans un texte réglementaire [3] ; ensuite le fait même que cete première mention officielle des E. P. S. depuis 1850 peut traiter ces établissements et les études qu'ils proposent sans en donner de définition, comme si ce dont il s'agissait allait de soi pour tous ceux qui avaient à les connaître.

Si on n'accorde pas trop de crédit à ses affirmations factuelles, et si l'on n'omet pas les aspects qu'il passe volontairement sous silence, le rapport de la commission chargée par le ministre de l'Instruction publique A. Bardoux de préparer une loi de création de l'enseignement primaire supérieur en 1878 fournit un fil conducteur pour comprendre la genèse de cette forme de scolarisation [4]. Le rapporteur, l'inspecteur général de l'enseignement primaire J. J. Rapet (qui avait été, depuis sa nomination comme directeur de l'École normale de Périgueux, en 1833, associé à l'ensemble des débats publics sur l'enseignement primaire), replace cette création dans le cadre de la question, débattue depuis les années 1830, de la nécessité de créer un « enseignement intermédiaire entre l'instruction primaire proprement dite et l'instruction secondaire ». Il évoque aussi rapidement la création par la loi Guizot de la première génération d'écoles primaires supérieures, la survie difficile d'une petite partie de ces écoles jusqu'aux années 1870. Tenant compte de diverses créations plus récentes, il évalue finalement à « une centaine » le nombre des écoles primaires supérieures « qui existent aujourd'hui ». Rapet mentionne enfin, pour expliquer la disparition d'une partie des écoles créées après 1833, la création de cours d'enseignement secondaire spécial dans les établissements secondaires après 1865, une autre tentative pour organiser un « enseignement intermédiaire ».

Ainsi, si l'on tire les conséquences les plus immédiates des éléments invoqués par Rapet, la création de 1879-1886 a pu s'appuyer sur les expériences accumulées dans les diverses écoles pendant cinquante ans, en matière de programmes, d'organisation et de méthodes pédagogiques, voire en ce qui concerne le recrutement des élèves et celui du personnel enseignant. Par ailleurs, la similitude relevée par Rapet — ou dans la conférence citée *supra* de F. Buisson — entre les écoles supérieures de 1833 et l'enseignement secondaire spécial incite à replacer la création de 1879-1886 dans le contexte plus large des débats consacrés à l'enseignement intermédiaire et des tentatives de création de ce type d'enseignement. Mais on doit alors se demander si la conception admise par les historiens de l'éducation pour la période 1830-1880 — celle d'une organisation de l'institution scolaire

3. Les premières mentions figurent dans la loi des Finances de 1878 et dans la circulaire du ministre de l'Instruction publique du 16 mai 1878 qui propose un mode d'emploi des crédits inscrits au budget.

4. *Rapport fait au nom de la commission chargée de préparer un projet d'organisation de l'enseignement primaire supérieur*, Paris, 1878, Imprimerie Nationale (à ma connaissance le seul exemplaire de ce rapport imprimé se trouve à la bibliothèque de l'I.N.R.P.).

autour de deux filières d'études radicalement séparées, le primaire élémentaire et les études classiques — n'est pas excessivement simplificatrice, et s'il n'a pas existé sur toute la période une troisième filière d'études dont l'enseignement primaire supérieur de la IIIe République n'a fait que prendre la suite.

Cet article se propose de répondre à ces questions, et notamment d'analyser les deux expériences principales sur lesquelles ont pu s'appuyer les fondateurs de l'enseignement primaire supérieur de la IIIe République, presque complètement ignorées des études historiques sur l'enseignement consacrées à cette période : les écoles primaires supérieures de certaines grandes villes créées à la suite de la loi Guizot de 1833, et les cours spéciaux des collèges — souvent eux aussi issus des écoles primaires supérieures de 1833 — qui deviendront l'enseignement secondaire spécial de Duruy en 1865.

Les débats autour de la création d'un enseignement intermédiaire.

Des années 1820 au milieu des années soixante, un des principaux débats concernant l'enseignement porte sur les études qui devraient — ou non — exister pour les garçons entre l'enseignement primaire élémentaire (défini au minimum par la lecture, l'écriture et le calcul) et l'enseignement secondaire conduisant formellement au baccalauréat. Les principaux moments où se développent celui-ci correspondent aux années autour de 1830, entre 1845 et 1853, puis de nouveau entre 1860 et 1865, quoique brochures, articles de revues et ouvrages sur le sujet n'aient cessé d'être publiés sur toute la période[5].

En raison de la diversité des appellations utilisées au cours de ces débats, il est nécessaire de donner une définition explicite des cas sur lesquels portera l'analyse. J'utiliserai le terme « enseignement intermédiaire » pour désigner les écoles ou groupes d'écoles qui offrent un enseignement :

a) différent des enseignements primaire élémentaire et secondaire (c'est-à-dire classique)

b) spécifiquement destiné aux classes moyennes

5. Je me limiterai ici à quelques exemples bien connus, même s'ils sont généralement interprétés en dehors du contexte qui leur donne leur sens : Victor COUSIN, *Rapport sur l'État de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, 1833, F. G. Levrault ; SAINT-MARC GIRARDIN, *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne*, Paris, 1835 et 1839, F. G. Levrault ; A. COURNOT, *Des institutions d'instruction publique en France*, Paris, 1864, Hachette ; Pierre-Philibert POMPÉE, *De l'éducation professionnelle en France*, Paris, 1863, Pagnerre ; Exposé des motifs d'un projet de loi portant sur l'organisation de l'enseignement secondaire spécial par M. LANGLOIS, conseiller d'État, *in L'enseignement secondaire spécial, décrets, arrêtés, programmes et documents relatifs à l'exécution de la loi du 21 juin 1865*, Paris, 1866, Imprimerie impériale. L'analyse qui suit des différentes conceptions de l'enseignement intermédiaire prend en compte un ensemble beaucoup plus large de brochures, projets d'écoles, rapports d'administrateurs — voir notamment dans la série F 17 des archives nationales les dossiers 6890-6891 ; 9820 à 9826 ; 9106, 11708. On trouvera des références complémentaires à des brochures imprimées dans J.-M. CHAPOULIE, *La question de l'enseignement intermédiaire et la création des écoles primaires supérieures de la IIIe République*, Cahier Fontenay, à paraître.

c) se donnant pour objectif d'offrir une culture générale et des « connaissances pratiques », notamment celles qui s'appliquent dans les professions agricoles, commerciales ou industrielles.

Parmi les tentatives qui rentrent dans cette catégorie figurent les cas bien connus évoqués précédemment : les écoles primaires supérieures de 1833 et de 1879-1886 ainsi que l'enseignement secondaire spécial de 1865, mais aussi ces ébauches que sont les cours de commerce et d'industrie des collèges officialisés en 1829 par Vatimesnil ; les « écoles professionnelles » sur le modèle proposé par César Fichet en 1853 [6] ; le projet de collèges de second ordre inscrit dans la loi Guizot (qui ne fut jamais votée) ; les dispositions contenues dans le projet Barthélémy Saint-Hilaire de loi sur l'enseignement primaire (en 1848) ; les diverses réglementations créant des écoles primaires supérieures inscrites dans plusieurs projets de lois déposés entre 1870 et 1879. On peut ajouter divers projets de création d'établissements, ou de sections dans des établissements préexistants qui sont justifiés par les mêmes objectifs et les mêmes attendus que les projets nationaux, notamment à Lyon en 1841 ou à Orléans en 1843, ainsi que diverses réalisations isolées, parfois au départ le produit de circonstances plus que d'un projet explicite, mais qui, après coup, sont décrites dans les mêmes termes : par exemple l'école professionnelle de l'Est à Nancy, l'Institution Livet à Nantes, l'Institution Rossat de Charleville, l'Institution Goubaux devenue en 1848 le Collège Chaptal à Paris, ou même, en dépit de son originalité d'organisation, l'école La Martinière à Lyon, ainsi que divers établissements organisés par les Frères des Écoles Chrétiennes, sur le modèle de leur pensionnat de Béziers [7].

On observera que le rapprochement entre une partie au moins de ces enseignements (ou projets d'enseignement) a été largement le fait des observateurs de la réalité scolaire de l'époque, et notamment, après 1850, des partisans de ce type d'enseignement [8]. Leur point de vue, pratique et souvent polémique, est cependant différent de celui que doit adopter a posteriori l'analyse historique. Les inventaires qu'ils dressent sont toujours

6. Voir, sur ce dernier cas, Robert D. ANDERSON, *Éducation en France, 1848-1870*, Oxford, Clarendon Press, 1975, pp. 90-94.

7. Voir pour des références à chacun de ces cas Jean-Michel CHAPOULIE. « La question de l'enseignement intermédiaire et la création des écoles primaires supérieures », *loc. cit.* Je me limiterai ici à renvoyer à ANF 17 9823 et F 17 6890 pour les projets de Lyon et d'Orléans, ainsi que, pour l'école professionnelle de l'Est, aux archives départementales de la Meurthe-et-Moselle, notamment T 39, et à la collection du *Bulletin mensuel de l'École Professionnelle de l'Est*, notamment à la notice publiée lors du cinquantenaire de cet établissement en 1894. A propos du pensionnat de Béziers des Frères des écoles chrétiennes, voir Louis SECONDY : « Le pensionnat de l'Immaculée conception de Béziers », *in Les Frères des Écoles chrétiennes et leur rôle dans l'éducation populaire*, Montpellier, Editas, 1981.

8. Voir par exemple POMPÉE, *op. cit.*, ou encore le rapport Rapet de 1878. L'appellation que j'utilise ici — enseignement intermédiaire — a été surtout utilisée vers 1840, mais on trouve également souvent « enseignement professionnel » et « enseignement français ». L'appellation ici retenue pour désigner la catégorie générale a pour seul mérite de moins prêter à confusion que les autres dans la mesure où elle n'a jamais été utilisée dans un sens administrativement défini.

moins englobants que celui qui résulte de l'application d'une définition formelle : ils sont en effet portés à exclure certaines tentatives qui leur paraissent non conformes à ce doit être « véritablement » (selon eux), l'enseignement intermédiaire, et ils en ignorent d'autres, sans doute parce qu'elles sont peu visibles dans telle ou telle période. Si on se limite aux partisans de ce type d'enseignement, on peut voir que leurs divergences sont étroitement liées à leurs conceptions de la clientèle, c'est-à-dire des « classes moyennes », et de la place de ces catégories dans la structure sociale. On voit que la catégorie d'enseignement intermédiaire telle que je l'ai définie porte sur des représentations sociales et non sur la réalité institutionnelle des tentatives, et ne constitue donc qu'un premier instrument d'analyse permettant d'échapper aux interprétations constituées dans l'époque considérée.

La base de l'argumentation des partisans de la création d'un enseignement intermédiaire est, entre 1830 et 1880, toujours la même : le point de départ est la reconnaissance d'une vaste classe moyenne — l'idée et le terme apparaissent vers 1830 — formée des catégories qui ne se trouvent ni dans le peuple (pour lequel l'instruction primaire est un maximum bien loin d'être atteint) ni dans les « classes riches et savantes » auxquelles s'adresse l'enseignement secondaire [9]. La liste précise des catégories varie évidemment avec les auteurs et les nécessités contextuelles de l'argumentation, mais elle reflète aussi les caractéristiques de la perception de la structure sociale, variable, selon les périodes, et l'on peut observer que les descriptions se font progressivement de plus en plus précises et concrètes. Buisson, par exemple, propose, en 1887, à propos de l'enseignement primaire supérieur de la IIIe République, un excellent inventaire des catégories auxquelles s'adresse ce type d'enseignement : « l'ouvrier rangé et aisé, l'instituteur, le greffier, le commis, le petit fabricant, le petit boutiquier, le petit propriétaire rural ou le petit rentier » [10].

S'il convient d'offrir une forme d'enseignement spécifique aux garçons issus des classes moyennes, c'est afin qu'ils soient à même d'exercer des professions identiques ou analogues à celles de leur père. Des changements sociaux en cours, évoqués généralement sans autre précision, aussi bien en 1880 qu'en 1830, rendent en effet insuffisante la possession des seuls rudiments de la lecture de l'écriture et du calcul, et il faut compléter ceux-ci par une culture générale reposant sur des « connaissances pratiques » et des « sciences usuelles ». L'énumération des matières à enseigner comprend toujours, en dehors de la religion (avant 1880) et de la morale,

9. La nécessité de distinguer au moins en ce qui concerne la politique et l'instruction une « classe moyenne » dans la population française se dégage progressivement entre 1815 et 1830 : l'illustration la meilleure se trouve dans l'évolution du point de vue de GUIZOT qui, dans son *Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique* (Paris, 1816, Maradan), ne distinguait que deux classes respectivement mises en relation avec l'instruction primaire et l'instruction secondaire, alors que vingt ans plus tard, l'exposé des motifs du projet de loi qu'il présentera à la chambre des députés invoquera « des classes nombreuses et intéressantes à qui l'instruction primaire ne saurait suffire » et qui « ne reçoivent pas dans le système actuel l'instruction secondaire dont elles ont besoin ».

10. F. BUISSON, *op. cit.*, p. 11.

la langue française, le calcul, la géométrie et ses applications usuelles, la géographie et l'histoire de France, le dessin linéaire, toujours considéré comme important, des éléments de physique et de chimie ; après 1845 gymnastique et chant apparaîtront alors que, dès 1830, l'apprentissage d'une langue vivante ainsi que la « tenue de livres » sont fréquemment évoquées, au moins en tant qu'adaptation souhaitable à certaines villes ou clientèles particulières.

Un argument revient toujours parmi les justifications de la création d'un enseignement intermédiaire : ce type de scolarisation permettrait d'éviter tout risque de « déclassement », c'est-à-dire d'éviter que les fils des classes moyennes s'orientent vers les études secondaires (classiques) et ambitionnent les « carrières savantes », menaçant ainsi de devenir ces diplômés aigris et sans avenir, recrues potentielles de mouvements révolutionnaires, dont s'inquiètent une grande partie des dirigeants politiques et des classes supérieures.

D'une manière générale, c'est l'utilité de la création d'un enseignement intermédiaire pour l'ensemble de la société qui est invoquée, plutôt que les profits directs qu'en pourraient tirer les familles et les élèves. De même l'idée d'une formation particulière à telle ou telle activité précisément définie n'apparaît à peu près jamais avant 1845, et même après cette date elle n'apparaît pas toujours dans les débats concernant l'enseignement intermédiaire.

Mais ceux qui sont acquis à la création d'un tel enseignement ne s'accordent pas sur le cadre administratif dans lequel doit s'effectuer celle-ci, et ces divergences renvoient à la fois aux conceptions de l'enseignement secondaire et de son avenir institutionnel et aux conceptions de la structure sociale et des relations entre classes.

Pour une partie des partisans de la création d'un enseignement intermédiaire, celui-ci doit être organisé dans le cadre administratif de l'enseignement primaire qui se met en place après 1830 : les études intermédiaires sont alors conçues comme le prolongement éventuel des études élémentaires, dans des établissements financés et contrôlés pour l'essentiel par les communes, avec un personnel primaire. Cette organisation, qui prévaudra en 1833, est supposée, par ceux qui la défendent, contenir le développement des études intermédiaires dans d'étroites limites, et prévenir ainsi tout risque de « déclassement ». Corrélativement, la clientèle visée semble correspondre aux franges des classes populaires (« fermiers aisés », « sous-officiers de l'armée industrielle »), et les défenseurs de cette formule considèrent que cette clientèle est tout à fait distincte de celle de l'enseignement secondaire (ils déplorent à l'occasion qu'une partie des petits collèges communaux recrutent justement dans ces catégories).

Plus rarement, un tout autre argument est invoqué pour justifier l'organisation de l'enseignement intermédiaire dans un cadre primaire : selon Cousin, lors de son court passage au Ministère de l'instruction publique en 1840, mettre cet enseignement en dehors des établissements secondaires est nécessaire, pour éviter que l'action des personnels des collèges et celui des municipalités trop favorables aux études classiques n'étouffe le développement de l'enseignement à organiser (à la lumière des premières expé-

riences, Cousin redoute notamment que celui-ci ne recueille que les « rebuts » des études classiques [11].

Pour une autre partie de ses partisans, l'enseignement intermédiaire est conçu comme une forme d'enseignement secondaire qui viendrait se placer à côté de l'enseignement classique et trouverait donc naturellement sa place dans les collèges royaux (plus tard les lycées) et surtout les collèges communaux. Les élèves de l'enseignement intermédiaire seraient ainsi privés de tout contact avec les élèves et les maîtres de l'enseignement primaire, politiquement et moralement suspects. Les projets les plus soucieux d'une séparation entre classes populaires et moyennes proposent d'imposer le passage par quelques années d'études classiques — jusqu'à la classe de 4e dans le projet de Salvandy en 1847 — comme préalable à l'enseignement intermédiaire. Ce type de projet correspond évidemment à une conception des classes moyennes où l'accent est mis sur les catégories — propriétaires d'entreprise industrielles et commerciales, employés en mobilité ascendante etc. — les plus éloignées des classes populaires. L'organisation de l'enseignement intermédiaire dans un cadre secondaire peut aussi trouver des justifications institutionnelles : cette création permettrait de concilier le maintien des études classiques en assurant la survie des petits collèges qui continueraient d'offrir les premières années d'études classiques, à côté de l'enseignement intermédiaire : d'ailleurs, soulignent ses partisans, il ne s'agirait que d'une adaptation institutionnnelle à la situtation de fait d'une bonne partie de ces établissements, dont les élèves abandonnent les études après les classes de grammaire, notamment pour entrer dans les entreprises familiales [12].

Certains partisans de l'organisation d'un enseignement intermédiaire dans un cadre secondaire considèrent également que celui-ci est nécessaire pour que le nouvel enseignement se voie reconnaître un statut égal ou presque égal à celui des études classiques, notamment par le personnel de l'Université, et donc bénéficie d'un recrutement suffisant et socialement adéquat [13].

Si la question du cadre administratif dans lequel doit être développé l'enseignement intermédiaire est au coeur des débats suscités par ce type d'études, deux autres controverses de l'époque ont également influencé ceux-ci : la question de la formation professionnelle (c'est-à-dire de la préparation à des emplois précisés), et celle du développement d'études scientifiques. Dans les années postérieures à 1840, une crise de l'apprentissage est évoquée par les publicistes, hommes politiques et chefs d'entreprise. Diverses municipalités, des associations où se retrouvent des représentants

11. Victor COUSIN, *Recueil des principaux actes du Ministère de l'Instruction publique du 1er mars au 28 octobre 1840*, Paris, 1841, Ch. Pitois, pp. 13-14.

12. L'hémorragie d'élèves au cours des études secondaires est bien connue, et souvent invoquée comme argument pour soutenir des réformes dès 1830. Voir par exemple Victor COUSIN, *État de l'Instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1831*, Paris, F. G. Levrault, pp. 55-59.

13. Tel semble avoir été le point de vue de Duruy en 1865 : voir V. DURUY, *Notes et souvenirs, 1811-1894*, Paris, 1902, chapitre V.

de ces catégories — à Paris l'association philotechnique, à Nantes et à Saint-Quentin deux sociétés industrielles pour ne donner que trois exemples — fondent ainsi des cours à caractère technique (cours de dessin, de tenue de livres, de tissage) destinés à des catégories plus ou moins étroitement définies de travailleurs. Les objectifs de ces cours, et par conséquent leur recrutement social, apparaîtront à certains semblables à ceux de l'enseignement intermédiaire : d'où, d'ailleurs, les tentatives de quelques villes, en 1833, pour considérer qu'elles ont par avance satisfait, grâce à leurs cours municipaux, à l'obligation d'entretenir une E. P. S., ou alors les tentatives pour accueillir dans tel cours organisé par une E. P.S . telle catégorie définie de jeunes travailleurs en dehors de ses heures de travail ou des périodes d'activités saisonnières. C'est avant tout à la formation d'ouvriers qualifiés de certaines branches industrielles (textile, métallurgie etc.) que pensent ceux qui s'inquiètent de la nécessité d'une formation professionnelle, et pour eux il va de soi que celle-ci doit être offerte d'abord à des fils issus de cette même catégorie, qui ne constituent que la frange inférieure de la clientèle potentielle d'un enseignement intermédiaire. La plupart des partisans de la création de ce dernier type d'enseignement considéreront toutefois que celui-ci n'est pas le cadre dans lequel doit être assurée la formation professionnelle pour des emplois précis, et constitue seulement un enseignement préparatoire à l'apprentissage (c'est-à-dire préalable à celui-ci). La controverse ne sera pas close sur ce point en 1880, ni même vingt ans plus tard, comme le montrent le statut d'écoles primaires supérieures accordé aux écoles manuelles d'apprentissage et le reproche de ne pas former d'ouvriers adressé à l'enseignement primaire supérieur après 1890.

L'enseignement intermédiaire est par ailleurs parfois considéré comme la forme — ou une des formes — de scolarisation dans laquelle pourraient être développés les études scientifiques ou au moins un type d'études scientifiques. Les partisans de cette conception se trouvent à la fois parmi ceux qui considèrent comme une nécessité des temps la diffusion des connaissances scientifiques (comme le chimiste J. B. Dumas) mais aussi par certains défenseurs de la prééminence des études classiques qui ne veulent reconnaître qu'une importance de second rang aux études scientifiques et, corrélativement, pensent que celles-ci s'adressent non aux « classes savantes » mais, notamment, à une « moyenne bourgeoisie » composée principalement de fils de commerçants et d'industriels.

Il faut insister sur le caractère relativement confus des conceptions qui soustendent différents projets d'enseignement intermédiaire, sur leur argumentation imprécise, riche de pétition de principe quant au comportement des familles et non dépourvue de contradictions internes, qui renvoient à la fois, comme on vient de le voir, à des analyses de l'organisation de l'institution scolaire dans son être présent et dans son devoir être et aux conceptions de la structure sociale. Sur ce dernier point, l'incertitude de l'usage des appellations comme « classes ouvrières », « classes industrielles », « classes moyennes » ou « bourgeoisie » n'est qu'un indice de l'absence d'agrément sur la « nature sociale », sur le devenir, sur l'importance numérique et sur les intérêts en matière de scolarisation des diffé-

rentes classes que l'on peut distinguer dans la population de la France après 1830. Mais il faut reconnaître aussi que, dans ses grandes lignes, l'analyse de la relation entre structure sociale et organisation scolaire qui est celle des partisans de l'enseignement intermédiaire, se trouve validée par le succès final que connaîtront, surtout après 1850, différentes tentatives pour organiser celui-ci.

Si on mesure leur importance à leur postérité institutionnelle et à la taille des flux d'élèves concernés, trois entreprises de mise en place d'un enseignement intermédiaire doivent être mises à part. La loi Guizot de 1833, avec sa définition sommaire des écoles primaires supérieures, se trouve plus ou moins directement à l'origine des deux premières : les écoles « supérieures » puis « professionnelles » de certaines grandes villes qui, financées et organisées par les communes, échapperont à peu près totalement entre 1850 et 1878 à la tutelle de l'Université ; les cours spéciaux des collèges des villes moyennes ou petites qui donneront naissance à l'enseignement spécial de Duruy en 1865.

La troisième entreprise de création d'un enseignement intermédiaire, que je laisserai de côté dans cet article, est celle qui naîtra dans divers établissements des frères des écoles chrétiennes et de congrégations similaire (Frères de Saint-Gabriel etc.). Ces enseignements relèveront selon les cas et les périodes (c'est-à-dire selon l'état des relations avec l'administration universitaire, d'un cadre primaire ou secondaire, et ils se développeront de manière partiellement autonome des précédents, même si la concurrence avec les établissements « publics » fut souvent vive.

L'application de la Loi Guizot.

La Loi Guizot n'esquissait qu'à peine ce que devait être l'enseignement primaire supérieur : elle ne définissait que l'obligation pour les communes de plus de 6 000 habitants et les chefs-lieux de département d'organiser un enseignement de ce nom, le statut des maîtres, celui d'instituteur communal, et la liste des matières qui pouvaient être incluses. Les dispositions concernant l'ensemble de l'enseignement primaire impliquaient que celui-ci serait placé sous la tutelle financière et administrative des communes, l'État ne se réservant qu'un contrôle plus lointain. Cette caractéristique est essentielle non seulement sous le rapport de la fondation et du développement des écoles primaires supérieures, mais quant aux propriétés de la documentation par laquelle il peut être appréhendé *a posteriori*. La loi Guizot est silencieuse sur l'organisation pédagogique que doivent adopter les écoles primaires supérieures, sans aucun doute parce que la période est marquée par les débats sur l'organisation pédagogique des écoles élémentaires (à propos des méthodes mutuelle, simultanée et individuelle) et sur celle des collèges secondaires (où les élèves pouvaient être regroupés par classes ou par cours). La durée des études primaires supérieures n'est pas davantage mentionnée. Les seules précisions importantes figurent dans la circulaire aux recteurs du 15 novembre 1833, qui annonce que des manuels sont en préparation, et indique explicitement que les écoles pri-

maires supérieures peuvent être éventuellement rattachées à d'autres types d'établissement : elles sont en effet susceptibles d'être annexées (le mot ne figure pas dans la circulaire, mais dans un avis du Conseil supérieur et dans les rapports des recteurs)[14] à une école primaire élémentaire ou à une école normale, et peuvent être établies dans les bâtiments d'un collège, à condition que les deux établissements soient « distincts en droit, séparés en fait ». Sur les 283 communes soumises aux dispositions de la loi, 69 seulement étaient dépourvues d'établissements secondaires publics, alors que 176 entretenaient un collège communal et 38 un collège royal : on mesure l'ampleur des cas où l'annexion constituait une éventualité envisageable[15].

Les rapports des recteurs et des préfets sur les tentatives successives pour faire entrer en vigueur les dispositions de la loi Guizot sur l'enseignement primaire supérieur font ressortir plusieurs sortes de problèmes[16].

Premièrement, les communes affirment souvent ne pas disposer de ressources suffisantes pour acquérir et approprier des locaux pour une école primaire supérieure, et, parfois même en payer le personnel ; les autorités préfectorales ont, dans une partie des cas, accepté comme bien-fondés ces arguments.

Deuxièmement, les autorités municipales et universitaires sont restées longtemps indécises sur l'organisation pédagogique de ces écoles, sur la relation de leur cursus avec les cursus des écoles élémentaires, et au-delà sur la finalité et les débouchés de ces études[17] : c'est seulement dans les années mille huit cent quarante que les convictions des responsables universitaires semblent sur tous ces points à peu près arrêtées. A ces problèmes il faut rattacher celui du recrutement des enseignants : dans les premières années après 1833, les titulaires de brevet supérieur (créé lui aussi par la loi Guizot) sont évidemment peu nombreux, et ils ne sont pas toujours capables (selon les inspecteurs généraux) d'enseigner l'ensemble des matières du programme.

14. Cet avis se trouve dans O. GRÉARD : *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, 1874, Ch. de Mourgues, tome I (1789-1849), pp. 739-741.

15. Rien ne suggère que l'administration ait fait elle-même ce décompte. La liste des communes soumises à l'obligation fut dressée nationalement, sur la base du dénombrement de 1831.

16. Voir AN F 17 9820 à 9827. J'ai également utilisé les documents conservés aux archives des départements suivants : Côtes-du-Nord, Ille-et-Vilaine, Loiret, Yonne, Meurthe-et-Moselle, Vosges, Haute-Marne, Dordogne, Indre, Drôme.

17. Ainsi, le recteur de Montpellier remarque que le maire de Lodève envisage l'E.P.S. « comme une sorte d'Athénée où des oisifs viendraient périodiquement entendre des leçons d'apparat, ainsi que cela arrive dans nos facultés » (AN F 17 9824). Le recteur de Metz se félicite de l'organisation adoptée à Thionville : « cette école ne forme point une réunion générale d'élèves. Elle consiste en cours particuliers faits par plusieurs régents de collège dans les salles de cet établissement. Cette organisation paraît bien plus favorable aux intérêts de l'enseignement que celle qui rassemblerait matériellement tous les élèves sous la direction d'un maître » (AN F 17 9820). A Metz — mais on trouve une argumentation analogue à Marseille — ce sont des cours municipaux du soir de grammaire, dessin, géométrie etc. — que la municipalité envisagera de faire reconnaître comme une école primaire supérieure.

Troisièmement, le recrutement d'un nombre suffisant d'élèves ayant acquis les rudiments primaires et présentant donc une relative homogénéité de niveau scolaire s'avèrera souvent difficile, ce qui traduit d'abord l'état de l'enseignement primaire et quelquefois les relations conflictuelles entre les écoles primaires supérieures communales et les écoles de frères qui, même lorsqu'elles étaient communales, relevaient d'abord des autorités religieuses et évitaient d'envoyer des élèves à leurs concurrents [18].

Enfin, la loi Guizot ne réglait pas de manière satisfaisante pour les municipalités le partage du pouvoir entre celles-ci et les autorités universitaires dans les cas, rapidement les plus nombreux, des écoles primaires supérieures annexées à des établissements secondaires. De la solution donnée à ce problème dépendra l'avenir des écoles primaires supérieures de 1833 : dans les grandes villes — où se trouvent des établissements d'État que sont les collèges royaux, futurs lycées — les villes fondèrent des écoles primaires supérieures autonomes ou laissèrent péricliter l'institution rattachée au collège [19]. Dans les villes plus petites, où les collèges, établissements communaux, se trouvaient sous la tutelle municipale, les écoles primaires supérieures tendront à se fondre dans ceux-ci, leur sort étant réglé dans le cadre des négociations d'ensemble entre les villes d'une part, les principaux, responsables des arrangements sur le terrain et les autorités universitaires, d'autre part.

Les dispositions de la loi Guizot concernant l'enseignement primaire supérieur n'entrèrent en application qu'avec une certaine lenteur, surtout si l'on observe qu'une partie des premiers établissements créés ne survécurent pas plus d'un ou deux ans. En 1840, le Rapport au roi de Villemain recense 161 écoles primaires supérieures ouvertes dans des communes soumises à l'obligation, 103 écoles dans des communes non soumises à l'obligation avec, au total, 8 550 élèves ; 129 communes étaient encore défaillantes vis-à-vis de leur obligation d'entretenir une école primaire supérieure. Dix ans plus tard, à la veille du vote de la loi Falloux qui clot la période d'application de la loi Guizot, une dernière statistique recensera 343 écoles primaires supérieures publiques, dont 210 annexées à des collèges, qui recevaient 16 887 élèves (dont 6 818 dans les écoles annexées à des collèges ; 91 communes soumises à l'obligation d'entretenir une E. P. S. étaient toujours défaillantes, mais, à l'inverse, 120 communes non soumises à cette

18. Les écoles primaires supérieures créées sont souvent des écoles mutuelles (c'est-à-dire supposées recourir à la méthode lancastérienne) ou annexées à de telles écoles. Ce qui indique que les autorités municipales sont peu favorables — pour des raisons politiques et sociales — aux Frères, sinon franchement hostiles. Dans quelques cas (Quintin, par exemple), la délibération du conseil municipal en faveur d'une E.P.S. visait peut être surtout à manifester la volonté de soutenir un enseignement supérieur à celui donné dans l'école de Frères voisine.

19. Le problème est posé de manière particulièrement claire à propos de Nancy (qui sépara en 1846 son E.P.S. du collège royal) : voir « L'instruction primaire à Nancy » *in Journal d'Éducation populaire* (Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire), octobre-novembre 1847. La seule exception d'une E.P.S. ayant connu un grand développement dans le cadre d'un collège royal se trouve à Caen. Il faut sans doute y voir la conséquence de la politique suivie par les proviseurs, notamment l'abbé Daniel.

obligation entretenaient une école ; la satistique recense également 93 écoles primaires supérieures libres (non communales) regroupant 10 292 élèves[20].

L'évolution que décrivent ces statistiques peut être interprétée comme l'indice d'un certain « succès » des écoles primaires supérieures — ou, au contraire, si l'on s'attache aux annexions à des collèges, comme la preuve que l'enseignement secondaire était en train d'étouffer la tentative pour fonder un enseignement intermédiaire sur l'ensemble du territoire national : c'est ce qu'affirme par exemple le rapport Rapet de 1878. L'étude au niveau local de la fondation et du développement des écoles primaires supérieures, conduit cependant à des conclusions bien différentes : les statistiques d'élèves n'ont aucune signification claire car une partie appréciable des élèves suivent des enseignements que les rapports d'inspection qualifient d'élémentaires ; la relation dans les collèges entre études primaires supérieures et études secondaires est complexe, et variable avec les situations locales. Par contre, et c'est ce que les statistiques ne pouvaient saisir, dans différentes écoles, des expériences d'organisation scolaire — avec un système de recrutement d'élèves, des débouchés pour ceux-ci, une formule pédagogique et un personnel — connurent une réussite suffisante pour subsister dans la période postérieure, où la disparition du cadre de l'enseignement primaire supérieur, en 1850, priva celui-ci du soutien des autorités universitaires centrales. La loi Falloux, en effet, fit disparaître toute réglementation pour l'enseignement primaire supérieur, que divers projets de loi de 1848 s'étaient, au contraire, souciés de renforcer[21]. Elle devait ainsi scinder en deux le réseau d'établissements primaires supérieurs, en conduisant à deux évolutions différentes les écoles de grandes villes, et les écoles annexées aux collèges communaux.

Des E. P. S. annexées aux collèges à l'enseignement spécial de la loi Duruy.

L'annexion d'E. P. S. aux collèges communaux, entre 1833 et 1850, ne peut être analysée comme un simple rattachement administratif imposé par des nécessités extérieures aux collèges. Il existe en effet, avant 1833,

20. *Statistique de l'instruction primaire au 1er septembre 1850*, Paris, Imprimerie impériale 1852. L'examen de cette statistique révèle des aberrations manifestes (ce qui ne l'a pas empêchée d'être reprise dans le tome II de la *Statistique de l'enseignement primaire* et de voir citées ses données par diverses études historiques). Je ne l'utilise ici que pour indiquer un ordre de grandeur quant aux conditions d'application de la loi Guizot.

21. L'hostilité à l'enseignement primaire supérieur en 1849-1850 n'est qu'un prolongement de l'hostilité envers les instituteurs et à toute élévation du niveau d'instruction des classes populaires : les procès verbaux de la commission qui prépara la loi — *Commission extra-parlementaire de 1849, texte intégral inédit des procès-verbaux*, Paris, 1937, J. de Gigord — montrent que la question n'occupe qu'une place mineure, et n'apparaît — sous le terme d'enseignement professionnel — qu'à l'arrière plan (voir pp. 92-95, 176-183, 194-196). Aucun des deux adversaires déclarés des E.P.S. — Thiers et le député catholique de Montreuil — ne fait preuve d'une connaissance précise de ce que sont les écoles. Thiers affirme notamment (p. 194) : « Ce que je ne saurais trop combattre, c'est l'institution des écoles professionnelles, c'est le genre d'établissement que je déteste et que je méprise le plus au monde. Les écoles professionnelles (...) ne seront bonnes qu'à faire de petits Américains de leurs élèves (...) ».

diverses tentatives pour développer dans les collèges un enseignement intermédiaire sous des appellations diverses : « écoles » ou « cours » « de commerce » ou « de français »[22]. La loi Guizot donna une nouvelle impulsion à ces tentatives qui avaient surout concernés les grands collèges royaux (sauf dans l'Est de la France). Elle offrait en effet un cadre administratif et financier pour la création d'un enseignement intermédiaire, qui pouvait convenir pour les collèges situés dans des villes de seconde importance. Ces créations d'annexes s'inscrivent dans un contexte qui dure du début du XIXe siècle jusqu'au milieu du XXe — où la plupart des collèges des villes petites et moyennes connaissent des difficultés endémiques de recrutement. Avec des effectifs d'élèves faibles — quelques dizaines dans les classes secondaires — leur équilibre financier est précaire et leur survie nullement assurée, comme le rappellent les cas nombreux de suppression, parfois suivis de résurrection. La « question du recrutement » constitue donc une préoccupation permanente des principaux, qui gèrent par ailleurs généralement l'internat à leur compte[23] : ils sont donc portés à créer dans leur établissement des cours annexes — préparation à diverses écoles ou carrières, cours primaires (c'est-à-dire sans latin) etc. — dont ils attendent une extension du recrutement. Les municipalités partagent en général ce souci du recrutement car l'augmentation des revenus de la rétribution scolaire allège leur charge, et rares sont celles qui souhaitent la fermeture de leur collège sinon lorsqu'elles visent (vers 1850) à le remplacer par une institution religieuse, ou lorsqu'un conflit personnel les oppose au principal en place. Cependant, municipalités et principaux ont parfois la crainte que la création d'annexes attirant les élèves issus des classes populaires ou des fractions inférieures des classes moyennes fasse perdre au collège une partie de sa clientèle traditionnelle qui refuse toute promiscuité avec les nouveaux recrutés. Par ailleurs une partie des principaux et des municipalités sont par principe indifférents ou même hostiles à tout ce qui n'est pas études latines. Au contraire, certaines municipalités de petites villes sont relativement favorables au développement de l'enseignement primaire, sans doute en partie parce qu'elles y voient une occasion d'exprimer leur hostilité aux écoles de Frères liées aux milieux légitimistes.

C'est par référence à ce contexte que l'on peut comprendre les aléas de l'application de la loi Guizot dans les villes de seconde importance[24]. Après

22. Voir notamment les décisions et arrêtés parus au cours de l'année 1829, signés par Vatimesnil, qui chargent les professeurs de tel enseignement, ou énumèrent les matières enseignées et les objectifs de l'enseignement pour 7 collèges royaux et 3 collèges communaux.

23. L'importance de la « question du recrutement » apparaît constamment dans les rapports des chefs d'établissements à leurs supérieurs, dans les délibérations des conseils municipaux et dans la correspondance des recteurs. Comme on l'a montré ailleurs — J.-P. BRIAND, J.-M. CHAPOULIE, H. PÉRETZ, « L'évolution de la scolarisation post-obligatoire : un schéma d'analyse », in D. N. BAKER, P. J. HARRIGAN Eds, *The making of frenchmen : current directions in the history of education in France*, Historical Reflexions, 1980, Waterloo, pp. 23-53 — les problèmes de recrutement constituent l'une des clés qui permettent de comprendre l'évolution de l'institution scolaire depuis le début du XIXe siècle et notamment les relations entre les différentes formes de scolarisation.

24. La plus petite ville où une E.P.S. indépendante du collège se maintint durablement est (à ma connaissance) Sens (9 300 habitants en 1831). La municipalité, qui sera précocement « républicaine » lui apporta un soutien inhabituel.

parfois un essai infructueux de création d'un établissement indépendant, l'annexion de l'école primaire supérieure est apparue la seule solution praticable : elle limitait le coût d'acquisition ou d'appropriation des locaux, et permettait à l'école de s'appuyer sur l'internat du collège (même si les rapports des chefs d'établissement passent ce point sous silence). Elle fournissait l'appoint des régents du collège pour l'enseignement de certaines matières, alors qu'un maître breveté semble toujours incapable d'assurer à lui seul l'enseignement de l'ensemble des matières au programme. Accessoirement elles assurent la tutelle de l'instituteur chargé de l'E. P. S., souvent frais émoulu de l'école normale, par un principal, interlocuteur habituel de la municipalité, et en même temps faisait profiter l'E. P. S. du crédit social du collège (aux yeux des familles). Enfin, elle garantissait le collège contre le développement incontrôlé d'un concurrent indépendant, dont l'éventuel succès aurait pu menacer son existence même : ce dernier aspect explique la hâte avec laquelle certains principaux poposent de créer des E. P. S. dans leur collège, puis laisseront végéter celle-ci dans des conditions misérables — dans des locaux insalubres, sans matériel pédagogique etc. Le mouvement des créations et suppressions d'écoles primaires supérieures annexées à des collèges que l'on observe entre 1833 et 1850 dans les petites villes est la résultante de ce que l'on pourrait appeler les interactions stratégiques entre l'administration centrale de l'Université (les ministres mais aussi le Conseil Royal et l'inspection générale), les principaux, et les autorités municipales dont les points de vue et les comportements varient dans les limites qui viennent d'être évoquées. C'est pourquoi on trouve à la fois des villes qui, par différents expédients, ajournèrent la création d'une E. P. S. jusqu'en 1850, même après que le Conseil Royal eut pris une décision d'annexion, et d'autres qui, bien que non soumises à l'obligation d'entretenir une de ces écoles, ont néanmoins annexé une E. P. S. à leur collège. L'administration centrale ne se désintéressa d'ailleurs pas complètement de ces écoles dont Cousin fut au Conseil Royal et au Ministère un défenseur actif, et elles firent l'objet d'inspection, de rapports d'ensemble, parfois de subventions — c'est-à-dire qu'elles furent traitées à peu près comme les petits collèges, que l'administration chercha rarement à faire disparaître, mais qu'elle soutint au contraire dans la mesure de ses faibles moyens [25].

Quand on considère le processus d'ensemble de création et de développement de ces écoles primaires supérieures dans les collèges, il ne fait aucun doute que progressivement une forme d'enseignement nouvelle au-delà des études primaires élémentaires trouve une place à côté des études latines, c'est-à-dire s'assure d'un recrutement social et de débouchés plus ou moins spécifiques, ainsi que d'une organisation pédagogique dont témoi-

25. L'attribution par l'administration centrale de subventions pour matériel scientifique est par exemple à l'origine d'une partie des pièces de AN F 17 9820 à 9826. Mon interprétation de la politique de l'administration s'écarte de celles qu'ont avancé les études antérieures qui, centrées sur l'enseignement secondaire ou primaire élémentaire, évoquent les E.P.S. : voir par exemple René Lemoine, *La loi Guizot. Son application dans le département de la Somme*, Paris, 1933, Hachette, pp. 520-532.

gnent les projets de répartition des différentes matières entre deux ou trois années d'études et les précisions sur les programmes soumis à l'aval des des recteurs et de l'administration centrale. Quant au personnel, après des tentatives pour utiliser exclusivement les régents de collège — peu fructueuses parce que ceux-ci, s'ils acquirent sans difficulté le brevet primaire nécessaire, changeaient fréquemment de poste — il fut composé d'instituteurs primaires, et notamment des jeunes lauréats des écoles normales, alors que certains enseignements annexes étaient assurés par des régents des collèges [26].

Après 1840, à côté du cadre de l'enseignement primaire supérieur défini par la loi Guizot, on observe diverses tentatives pour organiser localement un enseignement intermédiaire dans un cadre secondaire, ou pour réorganiser les cours spéciaux annexés aux collèges. La plus visible des tentatives est l'oeuvre de Salvandy qui, en 1847, réglementa les cursus des cours spéciaux, censés ne plus recruter que des élèves ayant suivi deux années d'études classiques, et proposa une répartition sommaire des matières entre les trois années d'études [27]. Les rapports d'application des dispositions de 1847 font apparaître que les cursus proposés, avec l'exigence de deux années d'études classiques, auraient tari le recrutement, même dans les grands collèges royaux, pour ne rien dire des collèges communaux où ces dispositions ne connurent sans doute même pas un début d'application [28].

L'absence de référence aux écoles primaires supérieures dans la loi Falloux favorisa la suppression de celles qui ne disposaient ni du soutien de la municipalité, ni de celle de l'administration du collège auquel elles étaient annexées (comme à Toulon) ; mais, dans la plupart des cas, ces annexes furent maintenues sans changement ainsi que leur personnel. Le fait que celles ci avaient trouvé une place dans l'organisation scolaire est explicitement reconnu par la décision, finalement adoptée en 1856 par le Ministère, de prévoir les modalités de nomination de leur personnel — des brevetés de l'enseignement primaire ou des bacheliers. Les instructions aux recteurs qui accompagnent ces décisions notent que ces cours spéciaux « qui répondent à des besoins réels et permanents » reçoivent alors « plus de 11 000 jeunes gens » (les collèges ont alors au total 25 235 élèves) et chargent les recteurs de veiller « à ce que leur organisation soit méthodique, régulièrement graduée et aussi complète que possible » [29].

26. Je m'appuie ici sur les dossiers cités notes précédentes, sur diverses monographies de collèges, ainsi que sur les dossiers de collèges aux archives nationales, qui fournissent des indications sur le personnel en poste, et parfois des rapports d'inspection : voir notamment Béziers (AN F 17 8269), Dol (AN F 17 8360), Dunkerque (AN F 17 8368) et Toul (AN F 17 8631). M. GONTARD, *op. cit.*, p. 24, propose une interprétation opposée de l'évolution des E.P.S. annexées à des collèges, concluant à la « secondarisation » des études et du personnel.

27. *Statut du 5 mars 1847*. Les programmes furent ensuite précisés et modifiés par les arrêtés du 7 octobre 1848 et du 17 septembre 1849. Le statut de 1847 porte aussi sur l'enseignement scientifique (c'est-à-dire la préparation aux écoles du gouvernement). Le rapprochement est évidemment significatif.

28. Voir AN F 17 8701. Le dossier fait apparaître que les principaux des collèges communaux s'abstinrent même souvent de répondre aux demandes du Ministère sur le sujet.

29. Arrêté du 18 mars 1856 et Instruction au recteur du 4 avril 1856. Je rejoins ici les interprétations de Paul RAPHAËL et Maurice GONTARD : *Hippolyte Fortoul (1851-1856)*, Paris, P.U.F., pp. 261-263.

Jusqu'à la loi de 1865, c'est dans le cadre ainsi défini que continueront d'exister les cours spéciaux héritiers des écoles primaires supérieures, ainsi que les cours analogues fondés après 1850. L'enquête organisée par Duruy en 1865 donne des indications assez précises sur les flux d'entrée, le recrutement de ces cours et sur le devenir de leurs élèves. Pour la première année d'application de la loi du 21 juin 1865, les flux d'entrée dans les premières années des cours spéciaux sont du même ordre que les flux d'accès en 6ᵉ : on y recense 5 200 élèves contre 5 100 en classe de 6ᵉ dans les établissements publics [30]. Recrutement social et débouchés avant 1865 sont semblables à ceux qui caractériseront l'enseignement primaire supérieur d'après 1878, ou à ceux des écoles professionnelles des grandes villes héritières des E. P. S. de 1833 (voir ci-dessous), avec notamment l'entrée dans les écoles normales, les écoles des arts-et-métiers et les écoles vétérinaires, ainsi que l'accès aux emplois moyens d'administration comme les chemins de fer ou les services des ponts-et-chaussée départementaux [31].

Les écoles des grandes villes.

Les écoles créées par certaines grandes villes constituent l'autre postérité de la loi Guizot, sur laquelle s'appuyèrent les créateurs de l'enseignement primaire supérieur de la IIIᵉ République. Ce qui distingue ce cas du précédent c'est qu'il s'agit de villes dont les établissements secondaires (des collèges royaux, sauf exception) avaient un recrutement assez large d'élèves poursuivant des études longues (donc classiques) pour n'être pas menacés par le développement d'un autre établissement offrant des études courtes. La fondation effective de tels établissements, leur maintien et leur dévelop-

30. L'ordre de grandeur était certainement analogue les années immédiatement précédentes — pour lesquelles on ne dispose que de la répartition entre cours spéciaux et enseignement classique. La statistique de 1865 recense 401 instituteurs brevetés sur les 428 maîtres de l'enseignement spécial en poste dans les collèges communaux. Ce qui montrerait, s'il en était besoin, la continuité avec les E.P.S. anexées.

31. Divers rapports de chefs d'établissements fournissent des listes nominatives ou des statistiques d'origine sociale et d'orientation professionnelles dans les années 1840 et 1850 pour les écoles des grandes villes, entre autres Nantes (AN F 17 9824) et Orléans (AN F 17 11 708). Pour Caen on peut constater la similitude du recrutement et des débouchés de l'E.P.S. annexée au collège de Caen entre 1835 et 1841 (AN F 17 6890) et des cours spéciaux qui lui succèdent (AN F 17 6844). L'enquête commandée par Duruy a fait l'objet d'une exploitation statistique : Patrick J. HARRIGAN, Victor NEGLIA, *Lycéens et collégiens sous le Second Empire*, Paris, 1979, Presses de la Maison des Sciences de l'Homme. L'examen, établissement par établissement, des données de base — les élèves des cours spéciaux sortis entre 1859 et 1863 — suggère que cette statistique ne fournit qu'un ordre de grandeur assez grossier : 13 % des élèves ont accédé à ces débouchés primaires supérieurs typiques que sont les écoles d'arts-et-métiers (6 %), les fonctions d'instituteurs (6 %), les écoles vétérinaires (1 %), alors que 8 % sont devenus employés, 11 % agriculteurs, 35 % commerçants ou artisans. Dans l'ouvrage où il interprète ces données — *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*, Waterloo, 1980, Wilfrid Laurier University Press — P. J. Harrigan ne semble pas s'être interrogé sur l'origine des « cours spéciaux » dont il a étudié les débouchés, se contentant de noter « a similar cours de français preceded the new program; and graduates discussed here were really graduates of the former program » (p. 422, note 17). Ainsi, curieusement, l'enquête est interprétée comme si elle portait sur l'enseignement spécial après la loi Duruy.

pement, ont dépendu du soutien des conseils municipaux et des maires, puisque ces écoles furent à peu près complètement financées par les budgets communaux tant en ce qui concerne les locaux que les traitements des maîtres, l'État n'ayant offert au mieux que des aides ponctuelles pour le premier établissement ou pour l'achat de matériel pédagogique. Par voie de conséquence, la tutelle des conseils municipaux sur l'organisation des études fut bien plus importante que celle de l'administration universitaire. Là où le soutien des municipalités fit défaut, les écoles primaires supérieures qu'imposait la loi de 1833 furent souvent créées tardivement, ou végétèrent avant de disparaître, au plus tard en 1850.

Marseille offre un exemple typique de cette situation — qu'on comparera avec les exemples de Nantes et Bordeaux évoqués plus loin [32]. En 1834, le conseil municipal considéra « qu'il n'y avait rien à changer à ce qui était établi pour l'enseignement primaire élémentaire et supérieur », en estimant qu'avec ses écoles primaires, ses cours publics de physique et chimie, ses écoles de musique et dessin, les places gratuites entretenues dans les cours spéciaux de commerce et d'industrie annexés au collège royal, il s'était conformé à « l'esprit de la loi » [33]. En 1835, l'école primaire mutuelle est cependant érigée en école supérieure, mais le changement de statut reste formel et, en 1844, le directeur enseigne devant 100 élèves, alors que seulement quatre ou cinq élèves reçoivent des « notions très succintes de quelques-unes des branches de l'enseignement primaire supérieur » ; le recrutement s'effectue dans les « classes pauvres » et les parents « ont l'habitude de ne pas laisser les enfants à l'école ». Diverses solutions seront envisagées pour créer un véritable enseignement primaire supérieur, mais en 1845 la situation est toujours la même. Une délibération du conseil municipal suscitée par le préfet envisage de nouveau l'annexion au collège, et montre que l'opposition à l'école primaire supérieure n'a pas désarmé, un conseiller argumentant contre la création en affirmant que « les élèves n'existent pas. » [34].

32. Parmi les autres villes où les E.P.S. créées par la loi Guizot n'ont pas existé durablement, j'ai étudié en détail Amiens, Rennes, Toulon.

33. AN F 17 9820. Les documents cités *infra* ont la même origine.

34. Les réticences de la municipalité de Marseille à appliquer les dispositions de la loi Guizot sur les E.P.S. doivent être appréciées dans leur contexte : une partie du conseil municipal est favorable aux Frères de la Doctrine chrétienne qui tiennent certaines écoles primaires, et ultérieurement un cours de commerce. Le collège royal organise après 1832, puis, de nouveau, après 1842, une école de commerce, que le conseil municipal envisagea à plusieurs reprises de transformer en E.P.S. A la fin des années quarante, il existait encore d'autres établissements offrant des études « intermédiaires » : une école préparatoire aux arts-et-métiers, une école de mousses et novices fondée par la Chambre de commerce etc. D'autre part les problèmes de l'agrandissement du collège royal, qui supposait la cession de terrains ou de locaux par la municipalité incitent semble-t-il le recteur à ne pas être trop pressant au sujet de l'E.P.S., d'autant que la ville est alors fortement endettée du fait des travaux en cours du canal de la Durance (voir sur ces divers points Maurice GONTARD (éd.), *Histoire des lycées de Marseille*, Aix-en-Provence, 1982, Edisud, pp. 67-83 ; Édouard BARATIER, *Histoire de Marseille*, Toulouse, 1973, Privat, pp. 311-358).

Lorsqu'un soutien municipal relatif a été durablement acquis (ou du moins que les périodes où l'école ne bénéficie plus de ce soutien ne sont pas trop longues — tel est le cas à Nantes) la fondation et le développement de l'école furent néanmoins généralement lents et assez difficiles : il n'y a qu'à Nantes et Mulhouse que des établissements destinés à un certain développement ouvrirent en 1833 et 1834 — et encore dans ce dernier cas, il s'agissait d'une transformation des classes industrielles ouvertes deux ans auparavant. Ailleurs, même quand les municipalités sont favorables, deux à six ans s'écouleront avant l'ouverture des établissements, du fait des délais de construction ou d'appropriation des locaux. Laissant de côté trois cas qui apparaissent exceptionnels par l'intensité du soutien municipal — Mulhouse — et pour l'activité et l'inventivité de leur directeur — Pompée (Turgot) et Leloup (Nantes)[35] — je développerai l'exemple de l'école de Bordeaux, spécialement suggestif parce qu'il fait clairement apparaître les interrelations entre les problèmes de recrutement, de pédagogie, de locaux et de maîtres que rencontrèrent les E. P. S. de grande ville[36].

La mise en application à Bordeaux de la loi Guizot fut l'occasion pour la municipalité d'établir une école laïque à côté des écoles communales dirigées par les Frères de la Doctrine Chrétienne : l'intention de concurrencer ceux-ci apparaît dans le choix de dispenser les élèves de toute rétribution et dans celui de fonder une école appliquant la méthode mutuelle. Dans le projet initial du Maire de Bordeaux, l'enseignement primaire supérieur

35. Pour Mulhouse, voir Raymond OBERLÉ, *L'enseignement à Mulhouse de 1789 à 1870*, Paris, 1961, publication de la Faculté des lettres et sciences humaines de Strasbourg. Le cas de Turgot est relativement bien connu, par suite de l'activité propagandiste inlassable de ses deux premiers directeurs Pompée et Marguerin, bien qu'aucune publication historique ne lui ait été consacrée en dehors de la brochure d'A. COLLIGNON, *L'école Turgot sous administration municipale, 1839-1889*, Paris, 1895, Librairie des sciences générales, 50 p. Le cas de l'école de Nantes est le plus mal connu, alors que jusqu'en 1850 cet établissement fut sans doute le modèle le plus souvent invoqué, et il faut se reporter aux documents de base, notamment AN F 17 9824 et AD Loire Inférieure ST 213 et 214. Le fondateur et premier directeur, Arsène Leloup — un ancien pharmacien qui sera maire « républicain avancé » de Nantes en 1871 — bénéficia du soutien du maire de 1833, le filateur protestant Ferdinand Favre, ainsi que de l'avocat saint-simonien Billault (futur ministre de Napoléon III), et disposa d'une dotation financière importante qui fit l'envie des autres directeurs d'E.P.S. (peut-être cette libéralité n'est-elle que le fait de faibles dépenses de la ville pour l'instruction primaire élémentaire). Leloup, qui avait su s'assurer au début le recrutement de quelques enfants de conseillers municipaux, dirigea rapidement une pension d'une centaine d'élèves ; il organisa l'enseignement sur trois ans, avec des maîtres spécialisés dans chaque discipline (cas unique à l'époque) assurant lui même « un enseignement de la chimie remarquable où il indique les applications industrielles » (selon les termes du recteur de 1840 qui lui est pourtant peu favorable). On connaît les débouchés de l'école, dès l'origine tournée vers l'industrie locale, par une liste des professions embrassées par les anciens élèves de 1840 (*in* AN F 17 9824) : ce sont les mêmes que l'on retrouve cinquante ans plus tard pour certaines sections industrielles d'E.P.S. Lorsque Leloup quitta la direction de l'école en 1853, celle-ci périclita quelque peu, avant de devenir, sans discontinuité évidente, mais avec un infléchissement vers les sorties des anciens élèves dans les administrations, l'E.P.S. de Nantes selon la réglementation de 1879-1886.

36. Je m'appuie ici sur les nombreux documents et l'historique d'Albert SAUBESTE, *L'école Pelegrin, 1837-1912. Monographie de l'école communale primaire supérieure de garçons*, Bordeaux, 1913, G. Delmas, ainsi que sur AN F 17 9821. J'ai également regardé en détail les cas de Grenoble, Nancy, Orléans, Rouen et Pau.

devait être donné dans la division supérieure, pouvant accueillir 250 élèves, de l'école primaire gratuite dont la division élémentaire aurait pu recevoir 500 élèves. L'achat et l'aménagement de l'immeuble retenu n'en permirent l'ouverture qu'en janvier 1837 : l'école primaire supérieure qui, en fin de compte, a été administrativement séparée de l'école élémentaire logée dans le même bâtiment, occupe alors une vaste, mais unique, salle de classe. La totalité de l'enseignement est assurée par un ancien maître de pension titulaire du brevet réglementaire et du baccalauréat ès lettres.

Les débuts sont difficiles : la gratuité et la proximité de l'école élémentaire gratuite empêchent le recrutement des élèves de la petite bourgeoisie à laquelle l'école supérieure est explicitement destinée, car celle-ci, comme dans les cas semblables, y voit une « école de pauvres » ; les écoles primaires — celles des Frères, mais également les autres écoles communales — ne lui envoient pas leurs bons élèves, et le niveau des études reste, selon les rapports d'inspection, « bas » (c'est-à-dire qu'on n'y enseigne que les matières du programme des écoles primaires élémentaires). Par son organisation pédagogique comme par son recrutement, l'école est donc fort éloignée de ce que seront les écoles primaires supérieures de la IIIe République.

L'évolution sera progressive, et s'appuie sur le soutien financier presque constant de la municipalité. La méthode mutuelle est vite abandonnée, et, en 1839, un adjoint est nommé, et la vaste salle de classe est coupée en deux (ce qui facilitera l'organisation d'une progression des études) ; l'école reçoit alors 80 élèves.

Diverses matières s'ajoutent à l'enseignement : en 1839, un cours de chant, l'année suivante, un cours de dessin et un autre de langue vivante, qui s'ajoutent au cours de physique et chimie assuré par un professeur de lycée. A la même époque on instaure une rétribution scolaire de trois francs par mois (tarif nettement inférieur à celui qu'appliquent la plupart des établissements similaires). Une grande partie du Conseil Municipal de Bordeaux s'oppose à cette mesure (sans doute parce que les écoles de Frères sont gratuites) mais celle-ci s'impose finalement, car elle est nécessaire pour attirer les élèves de la petite bourgeoisie dans un établissement qui vise des débouchés dans les emplois du commerce. Le directeur et, après 1840, la municipalité, chercheront de même à souligner tout ce qui indique que l'école n'est pas une école élémentaire pour « pauvres » : on éloignera en 1847 l'école primaire gratuite en lui offrant un autre local, et on augmentera notablement la rétribution scolaire entre 1854 et 1858.

La loi Falloux n'a affecté l'école ni dans son budget, ni dans son recrutement, mais elle a, comme la plupart des autres établissements similaires, pris le nom d' « école professionnelle ». L'école continue d'avoir recours à divers professeurs du lycée ou de la faculté des sciences, mais de nouveaux postes d'adjoints sont créés : 2 en 1854, 1 en 1861, 2 en 1865. L'école, dont les effectifs ont notablement cru depuis 1860, compte en 1865 six années d'études : trois dans une « division préparatoire » qui accueille les enfants sachant « lire et écrire couramment » (...) et connaissant les quatre règles de l'arithmétique » ; l'autre division comprend trois autres classes, et

admet des élèves ayant réussi à un certificat d'études. L'année 1869 marque l'apogée de cette organisation : les frais de fonctionnement de l'école sont à peu près couverts par la rétribution scolaire et les effectifs sont au plus haut, du fait de la division préparatoire. L'ouverture d'écoles laïques gratuites par la ville de Bordeaux, après 1870, entraîne ensuite un déclin de cette division, mais les effectifs d'élèves de la division supérieure (âgés de 12 ans et plus) dépassent toujours, après 1873, 240 élèves. Divers cours s'ajoutent — allemand, histoire naturelle, gymnastique, économie politique ainsi qu'une préparation aux arts-et-métiers. Le départ à la retraite du second directeur coïncide, en 1877, avec la réorganisation pédagogique de l'école, qui spécialise ses maîtres dans les différentes matières (au lieu de leur confier la responsabilité principale d'une division) ; la ville entreprend par ailleurs l'agrandissement des locaux, ce qui permet la création d'ateliers de travail manuel à l'intérieur de l'établissement. Ainsi, selon le témoignage a posteriori de son directeur, « lorsque les programmes officiels de 1881 parurent, il n'y eut rien à changer ou presque rien à l'organisation, non plus qu'aux programmes d'enseignement : les prescriptions officielles avaient été devancées ». La principale incidence de la législation de 1879-1886 est sans doute l'instauration de la gratuité, qui ne suscite d'ailleurs aucune plainte, contrairement à ce qui s'était produit en 1833 et 1850.

Si le cas de l'E. P. S. de Bordeaux ne fournit évidemment pas un exemple de toutes les propriétés que l'on retrouve dans le développement des E. P. S. de grandes villes, il permet cependant d'apercevoir les principales : soit, en dehors de la dépendance à l'égard de la municipalité, les difficultés initiales du recrutement d'élèves ayant acquis les rudiments de l'enseignement primaire et issus de catégories assez aisées pour maintenir leurs enfants quelques années à l'école (ce qui impose d'éliminer les élèves d'origine trop populaire) ; la nécessité de recourir aux services d'un personnel enseignant complémentaire (professeurs de lycée, mais aussi professeurs de cours municipaux, architectes, ingénieurs ou, plus rarement, professeurs d'école normale) ; les incertitudes quant à l'organisation pédagogique qui est adaptée au but poursuivi : presque partout il faudra abandonner la méthode mutuelle, avant de découvrir la nécessité d'instaurer une progression des études et une certaine spécialisation des maîtres ; la faiblesse des incidences de la loi Falloux, puisque les années 1850-1870 sont souvent celles où se gonflent les effectifs et s'affirme le caractère post-élémentaire des études, et où d'ailleurs quelques écoles sont créées [36].

37. Il en va ainsi à Rouen, et à Grenoble où la municipalité maintint une E.P.S. dans les locaux où fonctionnaient auparavant l'école Vaucanson transférée à la périphérie dans des bâtiments permettant la création d'un internat. Après 1870, il y eut une nouvelle vague de création d'écoles dans des grandes villes : Reims (1875), Besançon (1872), Clermont-Ferrand (1871). Au moins dans certaines villes l'offre de places dans des établissements organisant des études de type primaire supérieur était loin d'être négligeable — même si on laisse de côté les établissements de Frères : ainsi dans les années soixante, il y avait deux établissements de ce type à Grenoble, à Nantes (l'école professionnelle et l'école Livet, qui devait devenir l'E.N.P. de la III[e] République) ou à Nancy (l'école primaire supérieure et l'école professionnelle de l'Est).

Ce qui n'apparaît pas, par contre, dans le cas de Bordeaux, c'est la fragilité de ces premières écoles, qui ont souvent connu des périodes de déclin (par exemple au départ de leur directeur ou à la suite de changements de locaux), des réorganisations pédagogiques et une succession d'orientations qui traduisent autant de tentatives pour s'assurer différents recrutements : à Grenoble, l'école sera ainsi tournée d'abord vers l'agriculture (l'école possède un internat) avant de devenir « industrielle »[38]. Orléans, d'abord orientée vers la préparation de l'école normale, se tournera après 1850 vers un enseignement agricole et le recrutement de fils de paysans[39]. L'absence d'internat n'est pas générale, même si elle retrouve à Paris et à Nantes. Ailleurs, c'est-à-dire dans des centres toujours moins importants, les ressources de celui-ci sont apparues souvent nécessaires (comme à Grenoble ou Orléans) pour disposer d'un recrutement suffisant ; mais la fondation d'un internat supposait une municipalité particulièrement bien disposée ou (comme à Orléans) un directeur entreprenant. Les débouchés des études mettent l'E. P. S. de Bordeaux un peu à part des autres écoles. La préparation aux écoles des arts-et-métiers semble y avoir été plus tardive qu'ailleurs, où elle constitue souvent un des titres dont se recommandent les écoles (même si elles ne parviennent à y faire entrer qu'un très petit nombre d'élèves), à côté des préparations à l'école vétérinaire d'Alfort et aux écoles normales d'instituteurs.

Conclusion — Les interprétations historiques des entreprises de création d'un enseignement intermédiaire.

Les analyses précédentes ont fait apparaître un certain nombre de faits simples : d'abord, dans un secteur assez large des responsables et des gestionnaires de l'Instruction publique et des élites politiques, l'existence d'un courant d'opinion favorable à la création d'un enseignement spécifique pour des « classes moyennes » délimitées de manière variée. Ce courant d'opinion prend appui sur un constat de l'administration scolaire (simple, mais rarement explicite) : il est impossible — et sans doute il n'est même pas souhaitable — d'imposer les cursus des études classiques complètes à une large partie de la clientèle actuelle ou potentielle des établissements secondaires : ces cursus sont trop longs, une part appréciable des élèves et de leurs familles n'est pas convaincue de leur intérêt immédiat ou à plus long terme. Tel est le sens de ces créations répétées « d'écoles », ou de « cours » non classiques dans les lycées et collèges, que ne décourage pas la fréquence des échecs. La première tentative de création d'un enseignement intermédiaire au plan national, celle des E. P. S. de 1833, s'est située dès le début sur les marges de l'enseignement secondaire, mais aussi sous la tutelle financière et, dans une certaine mesure, pédagogique, des communes. Au début à peu près indéterminée dans son organisation pédagogique, la

38. G. PERRIN, J.-L. VEYRON, *Notice historique sur l'école professionnelle Vaucanson* Grenoble, 1889, Bregnat.

39. AD Loiret, Fonds préfecture 1 T 64, AN F 17 11708.

formule s'est progressivement précisée au niveau des conceptions, puis à celui des réalisations, alors que, parallèlement, les progrès de l'instruction élémentaire et le développement du commerce et de l'industrie lui assuraient un recrutement et des débouchés. Un peu avant 1850, les principaux éléments sont ainsi en place pour le développement d'un enseignement intermédiaire, et les « événements » de 1848-1850 n'auront guère pour effet que de faire disparaître le cadre réglementaire unifié de 1833. Les trente années suivantes verront un développement séparé de deux enseignements à peu près identiques par leur recrutement social, les matières enseignées et les débouchés : le premier dans les écoles municipales nées de la loi Guizot, ou créées après 1850 ; le second dans les classes d'enseignement spécial des établissements secondaires, héritières directes dans un grand nombre de cas des E. P. S. annexées à des collèges après 1833.

Ce n'est donc pas une forme de scolarisation nouvelle qui est créée en 1879-1886 : les dispositions réglementaires concernant l'enseignement primaire supérieur fournissent seulement — mais l'innovation est d'importance — une organisation cohérente et efficace dans le cadre de l'unité administrative de l'enseignement primaire. Celle-ci comprend à la fois un aspect pédagogique — avec la rédaction de programmes nationaux et l'organisation de diplômes — un aspect financier — avec la détermination des obligations des communes — et un aspect administratif — avec la définition d'un corps enseignant soumis à une hiérarchie d'inspecteurs dépendant de l'administration centrale [40]. Deux aspects de la réglementation de 1879-1886 méritent d'être soulignés : celle-ci s'applique de manière à peu près semblable aux filles et aux garçons, ce qui est une innovation considérable (on peut comparer avec la création de l'enseignement secondaire féminin) ; elle prévoit deux nouveaux types d'écoles, en dehors des écoles de grandes villes, les écoles manuelles d'apprentissage (destinées à former des ouvriers qualifiés) [41] et les écoles de petites villes. Ces écoles, dotées d'un internat leur permettant de recruter sur une large zone rurale, et dont les études tendront à être souvent organisées autour de la préparation à l'école normale et d'autres concours administratifs, deviendront pour les adversaires de l'enseignement primaire supérieur le symbole abhoré de celui-ci. L'idée de cette création procède sans doute moins des « écoles de paysans » du Dannemark sur lesquelles avait été interrogée la commission Rapet de 1878 — elle s'y déclara défavorable —, que des *high schools* du *Middle West* et du Canada dont Ferdinand Buisson décrivit en 1876 les sections normales, commerciales et industrielles, dans un rapport sur l'exposition de Philadelphie [42].

40. L'importance de ce cadre peut être apprécié à partir des difficultés que rencontrèrent certaines écoles municipales à s'y intégrer. Quelques écoles restèrent durablement en dehors de celui-ci, et adoptèrent plus ou moins tard le statut d'écoles techniques sous la tutelle du Ministère du commerce.

41. Sur les débats concernant la création des écoles manuelles d'apprentissage voir Yves Legoux : *Du compagnon au technicien*, Paris, 1972, Techniques et Vulgarisation.

42. F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire de l'exposition de Philadelphie en 1876*, Paris, 1878, Imprimerie nationale pp. 491-523. La description de ces écoles fait immanquablement penser à celle que les inspecteurs d'académie rédigeront pour les E.P.S.

Si l'on admet la description que je viens d'esquisser, il reste à expliquer pourquoi les études historiques antérieures proposent des conclusions si différentes de celles que j'avance ici, en considérant qu'à l'exception parfois de l'enseignement spécial organisé par Duruy en 1865, les tentatives de création d'une forme d'enseignement nouvelle que j'ai regroupées sous le terme d'enseignement intermédiaire furent des échecs sans lendemain, et en négligeant les relations étroites qui unissent ces tentatives [43].

Un premier ensemble d'explications peut paraître évident : en l'absence d'un cadre institutionnel unique, avec ses établissements, son personnel, ses enquêtes statistiques etc., les diverses tentatives de création d'un enseignement intermédiaire sont relativement peu visibles ; de plus, elles se trouvent sur les marges des enseignements primaire et secondaire, et n'occupent donc qu'une place un peu accessoire dans les préoccupations ordinaires des gestionnaires de ces enseignements [44]. Par ailleurs, le fait qu'une partie de ces tentatives se soient effectuées sous l'autorité des communes et que celles-ci soient soucieuses de garder le contrôle de ce qu'elles financent, sous l'autorité de particuliers ou d'associations privées, ou *a fortiori* sous celle de congrégations religieuses toujours discrètes, a fortement limité la documentation sur ces entreprises que l'on peut trouver dans les rapports de l'administration de l'Instruction publique (une des sources principales des historiens). Les études sur la période ont adopté un découpage en périodes courtes — les écoles primaires supérieures de la loi Guizot entre 1833 et 1850, les cours spéciaux des collèges de 1850 à 1865, l'enseignement spécial de 1865 à 1880, les écoles professionnelles entre 1850

d'après 1880. Les organisateurs de l'enseignement primaire supérieur — notamment F. Buisson et F. Pecaut, connaissaient aussi fort bien par différentes missions d'autres exemples d'enseignement intermédiaire — en Suisse, en Autriche, en Allemagne et en Italie.

43. Ainsi, sous le titre « L'échec relatif des écoles primaires supérieures » Maurice Gontard, examinant l'application de la loi Guizot, conclut qu' « à la fin de la Monarchie les E.P.S. avaient dans l'ensemble manqué leur but » : *Les Écoles primaires de la France bourgeoise, 1833-1875*, Toulouse, 1976, I.N.R.D.P., pp. 23-24. François Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, 1981, Nouvelle Librairie de France, tome 3, p. 330 est encore plus affirmative. Si Robert Anderson, *Education in France, 1848-1870*, Oxford, 1975, Clarendon Press, se contente d'affirmer (p. 48) que « the higher primary schools had not been an entire success », il omet de signaler la relation entre l'enseignement primaire supérieur de 1833-1850 et l'enseignement professionnel d'après 1850. Les recherches de C. R. Day adoptent une perspective plus proche de la mienne en rapprochant différentes tentatives de création d'enseignement intermédiaire, mais l'auteur reste à mon sens trop enclin à reprendre à son compte les jugements de certains contemporains : voir « The Developement of Higher Primary and Intermediate Technical Education in France, 1800-1870 », *Historical Reflexions*, 1976, vol. 3, pp. 49-68. Les études locales ne formulent pas toujours des conclusions péremptoires sur l'échec des écoles primaires supérieures créées par la loi Guizot et sur les tentatives postérieures : mais faute d'un cadre général, elles ne parviennent pas à saisir la portée de ces entreprises : voir par exemple Robert Gildea : *Education in Provincial France, 1800-1914*, Oxford, 1983, Clarendon Press, notamment pp. 184-194, 198.

44. Par exemple Gontard (*op. cit.*, p. 35) retient le cas de Nantes pour illustrer l' « échec relatif des écoles primaires supérieures », en reprenant à son compte le reproche du recteur de Rennes qui trouvait les études « trop exclusivement industrielles et commerciales ».

et 1870 — alors qu'au contraire la perspective ici retenue prend en compte l'ensemble de la période 1833-1880.

Ces explications des divergences entre mes conclusions et celles des études antérieures me semblent cependant insuffisantes : la masse des documents et des brochures concernant les différents projets et réalisations d'enseignement intermédiaire est trop imposante, les contemporains ont trop insisté sur les rapprochements entre ces différentes tentatives pour que l'importance et la récurrence de la question de cette forme d'enseignement aient pu échapper à l'ensemble des études historiques antérieures. Par comparaison, au contraire, les études des historiens du XXe siècle se montrent remarquablement timides dans leurs rapprochements, et étonnamment respectueux des catégories administratives établies, notamment de la séparation entre enseignement primaire et secondaire, autour de laquelle sont organisés la plupart des comptes rendus.

Cette utilisation des cadres légaux comme unité qui s'imposerait à la recherche n'est que l'envers d'une réticence générale à construire explicitement des catégories d'analyse, qui apparaît aussi bien en ce qui concerne la perspective d'ensemble que dans le mode de traitement de la documentation. Je me limiterai ici à deux exemples essentiels correspondant à chacun de ces niveaux.

Accepter comme une donnée la distinction entre enseignement primaire et secondaire conduit à traiter ces unités de la pratique comme deux entités séparées : cette conception est sans doute à peu près adéquate pour la période qui va de 1880 à 1900 ou à 1940, mais elle s'ajuste mal à la situation de 1850, comme on l'a vu à propos de l'enseignement intermédiaire et de son personnel enseignant, et rend à peu près imposible l'analyse d'un grand nombre de faits scolaires de la période 1830-1880. Si l'on veut ne pas traiter comme immuable dans le temps la relation des enseignements primaire et secondaire, il est nécessaire d'adopter une perspective plus abstraite et de considérer ces enseignements comme deux organisations partiellement concurrentes, avec leurs règles de fonctionnement propres, sans postuler la séparation complète du réseau d'établissements ou même du personnel, mais, au contraire, en étudiant comment celle-ci varie.

De même l'interprétation des jugements portés sur les différentes tentatives d'enseignement intermédiaire ne peut faire l'économie d'une construction aussi explicite que possible du cadre dans lequel se situent ces jugements. Par exemple en ce qui concerne les jugements contenus dans les rapports d'inspecteurs ou de recteurs, il faut tenir compte au moins de l'utilisation fonctionnelle de ceux-ci, de la dimension temporelle prise en compte et des catégories de perception, liée à la position actuelle et à la trajectoire passée de ceux qui les portent.

Si l'on procède par comparaison, il est facile de voir que les jugements dépréciatifs sur les E. P. S. de la loi Guizot ou sur les cours spéciaux, auxquels ont été si sensibles les études antérieures, ne signifient pas que les enseignements correspondants n'aient eu presqu'aucune existence [45] — ce

45. Appliquée aux présentations officielles que donnent de leurs réalisations Duruy ou Buisson (qu'ont largement utilisés les historiens pour soutenir le peu d'existence des

que démentent d'ailleurs, comme on l'a vu, les statistiques des monographies locales, ou les données nationales de 1865. Ainsi les jugements d'inspection sur les E. P. S. ou les cours spéciaux annexés aux collèges sont sensiblement les mêmes que ceux qui sont appliqués à une grande partie des collèges communaux sur tout le XIXᵉ siècle. Destinés à mettre l'accent sur les améliorations souhaitables (et peut-être à dégager la responsabilité de l'administration centrale) ils portent sur la situation de chaque établissement dans l'immédiat et ne peuvent que difficilement laisser appréhender un processus d'ensemble aussi lent que celui qui correspond à la mise en place d'une forme d'enseignement nouvelle. Enfin, ces jugements reposent sur des catégories de perception que les observateurs doivent à leur familiarité avec ce centre du système scolaire que constitue l'enseignement classique des lycées de grandes villes, l'école normale supérieure et l'école polytechnique : ils reflètent donc inséparablement l'état des entreprises de création d'enseignement intermédiaire et la distance qui sépare celui-ci et son personnel de l'élite universitaire de formation secondaire.

On voit, à partir de cet exemple, la nécessité, pour l'interprétation même de la documentation de base, d'un travail d'objectivation qui repose sur l'adoption d'une perspective temporelle suffisamment large, sur le rapprochement de points de vue variés, et surtout sur une attention critique constante envers la perspective qui est, de par leur position et leur biographie, celles des différents producteurs de documents.

Jean-Michel CHAPOULIE,
E. N. S. Fontenay - Saint Cloud,
Centre de recherches socio-historiques sur l'éducation,
Université Paris VIII.

formes antérieures d'enseignement intermédiaire, la même démarche suggère que ce sont principalement des raisons d'opportunité et de position qui les ont incité à s'attarder sur les insuffisances et les échecs des tentatives antérieures aux leurs : voir à titre d'exemple les allusions à l'enseignement secondaire spécial dans la première édition du *Dictionnaire de Pédagogie* dirigé par F. BUISSON).